

# **TOSSAL**

**Revista Interdepartamental  
de Investigación Educativa**

VOLUMEN 1

NÚMERO 0

DICIEMBRE 1992

ESCUELA DE MAGISTERIO  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

**TOSSAL**  
**Revista Interdepartamental**  
**de Investigación Educativa**

Coordinación  
**Ángel Herrero**

Consejo de Redacción

**J.L. Bernabeu**

**J.L. Castejón**

**R.M. Carda**

**N. Sauleda**

**M.A. Martínez**

**R. Prieto**

**J. Mateo**

**R. de Vera**

**C. Penalva**

---

Edita:

Escuela de Magisterio. Universidad de Alicante

Fotocomposición e Impresión:

Gráficas ANTAR, S.L. (Alicante)

Dep. Legal: A-1.029-1992

# Hacia la integración a través del aprendizaje de lenguas

ANTONIO MULA, *Universidad de Alicante*

CATHY SIGAL

CELIA MOTA

## RESUMEN

Este proyecto se fundamenta en diferentes formas de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua desde varias perspectivas.

Primeramente, partimos del Centro y del aula realizando una programación coherente a través de actividades integradas, previa motivación, como preparación para posteriores actuaciones, fuera del aula, en un contexto real, conduciendo a los alumnos hacia un doble proceso en el que:

a) se vean implicados en la tarea de aprender a través de una comunicación real y de mejorar su propio conocimiento a partir de la competencia y actuación heterogénea de los locutores nativos.

b) y adquieran la autonomía y la independencia necesarias para ser responsables de su propio aprendizaje, en una continua exposición a la lengua objeto de estudio.

En segundo lugar, los estudiantes, motivados desde el aula, verán reforzada su actitud positiva hacia una lengua y hacia una cultura diferente de la propia. El clima de convivencia, la mutua curiosidad y el deseo, irán estableciendo la calidad de las relaciones desde la perspectiva de aprendizaje, para unos, y de integración, para otros.

En último lugar, la evaluación, quizá sea lo más difícil de estipular, ya que queremos que sea el propio alumno el que, a través de una justa concienciación de sus adquisiciones, evalúe correctamente su progreso. De ésta, dependerá el juicio positivo o negativo, que emitirá sobre el proyecto en el que ha participado.

**KEY WORDS:** *Integration. Autonomous Learning. Integrated Skills. Activities. Interaction. Native Speakers. Authentic Context. Multilingual Community. Motivation. Testing. Performance. Competence.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Siempre es muy difícil el plantearse cada día la forma o manera que vamos a utilizar para la organización de nuestra clase, pero si además de esto nos la replanteamos para que tenga una relación con el mundo circundante, o mejor que se realice dentro de ese mundo, es mucho más difícil todavía.

El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo, porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento (Ausubel, 1968). Sin embargo, no es tan complicado si seguimos la premisa de Gáge (1967) cuando dice que el modo como aprenden los seres humanos debería suministrarnos gran parte de la base para nuestras deducciones de cómo deben enseñar los profesores.

A modo de ejemplo nos gustaría dar dos de las múltiples definiciones de aprendizaje, por lo que tienen de aclaración o refuerzo para el trabajo que queremos realizar.

La primera, “es un fenómeno en virtud del cual se producen cambios en la manera de responder del individuo a consecuencia del *contacto con aspectos del ambiente*” (Ruch, 1967)

La segunda, es la “modificación de las disposiciones de la conducta de los individuos gracias a una *serie de experiencias*” (Petersen, 1974).

Basándonos en estos principios y tomando como referencia de las definiciones los conceptos de “ambiente” y “experiencias”, vamos a intentar proponer unas directrices que creemos básicas para la justificación de nuestro proyecto, consistente en la enseñanza de una segunda lengua y teniendo siempre presente que, el cómo enseñar, está íntimamente ligado al cómo se aprende.

## 2. APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN

Algunas veces y no ciertamente muy recientes, hemos oído que con el estudio de la lengua se “forma” al alumno. Nosotros, haciéndonos eco de una afirmación de Américo Castro (1922), “lo que hagamos por educar como hablantes a nuestros alumnos vale más aún que por su contenido por su valor formativo”.

Intentamos aunar los contenidos con el valor formativo, siendo éste el objetivo de nuestra investigación, no como método que sirva para “imponer” un lenguaje en el alumno, sino muy al contrario, para “desarrollar” en él la competencia lingüística, pues siguiendo con A. Castro:

“La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente...La lengua se aprende hablando y escribiendo”. En el alumno primero es la comunicación y solo luego el descubrimiento de las leyes que la regulan o fijan, por observación del fenómeno lingüístico.

Los psicolingüistas, aunque en raras ocasiones con apoyos de datos empíricos, se han interesado, y cada día más, en todo lo referente al aprendizaje o adquisi-

ción del lenguaje, no sólo del aprendizaje de la lengua materna, sino del aprendizaje de una segunda lengua. Estos procesos aunque similares en algunos aspectos, sin embargo pueden presentar diferencias notables en otros, ya que, mientras el niño que adquiere su lengua materna establece relaciones directas entre ésta y la realidad circundante, quien aprende una segunda lengua relaciona en primer lugar ésta con la interpretación conceptual que le proporciona su lengua materna y, sólo posteriormente, establece relaciones entre la segunda lengua y la realidad. Los últimos trabajos apuntan al empleo del término “adquisición” para la lengua materna y reservan el de “aprendizaje” para un idioma extranjero, ya que sugiere la noción de esfuerzo y de proceso explícito y consciente.

De entre todas las hipótesis acerca del tema, hay una que puede reforzar el contenido de nuestro trabajo y es la del “input”, según la cual el aprendizaje de una segunda lengua no sólo depende de una exposición a la lengua, sino también de una interacción con los hablantes de la segunda lengua. Está claro que una modificación de este “input” logrará una mayor comprensión, además de que el entorno afectivo creado también facilitará la adquisición de dicha lengua, pues creemos que en situaciones informales de aprendizaje, las motivaciones y las situaciones diferentes del propio aula van a ser las variables que más pueden influir en este proceso.

Para llegar a una actuación óptima por parte del alumno es necesario programar actividades específicas de “input” y “output” en el aula, pasando por el mero almacenamiento de datos en el subconsciente hasta llegar a la fase de producción dentro del proceso comunicativo. Cuando el alumno sea capaz de utilizar el lenguaje aprendido, usando al mismo tiempo las estrategias necesarias para el acto comunicativo que va a llevar a cabo, es cuando realmente se hará responsable de su propio aprendizaje con la mayor libertad.

Si bien no se sabe con exactitud la importancia cuantitativa de todos los factores que entran en juego en un proceso de aprendizaje, el análisis de los tres parámetros que constituyen dicho proceso, a saber: “el que aprende”, “el que enseña”, la situación de aprendizaje y sus relaciones, puede ayudarnos a un replanteamiento positivo.

### **3. EL APRENDIZAJE DENTRO DE UN MARCO INSTITUCIONAL**

La enseñanza comienza cuando el docente planifica los objetivos y prevé los medios para lograrlos. Sin embargo, se concreta en el aula, en el seminario, en el laboratorio y en cualquier momento y lugar donde los alumnos realizan actividades y experiencias con la orientación del profesor y con la finalidad de alcanzar los objetivos previamente fijados. En estas situaciones la tarea específica del profesor es conducir el aprendizaje de los alumnos, guiarlos en la realización de actividades, promover la participación, estableciendo una comunicación positiva y empleando técnicas y recursos adecuados:

“Cuenta la motivación, cuentan los esfuerzos de los individuos, pero directamente relacionados con el método con que se les enseña. Esto comprende la forma y el ritmo con que se presenta el material, es decir, las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se utilizan para provocar en el estudiante el aprendizaje de los conocimientos y los comportamientos previstos.” (Whaley y Mallot, 1978).

Uno de los procesos básicos que se puede observar en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, es la comunicación que se establece entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí. Desde el punto de vista del modo como se establece esta comunicación, podríamos distinguir tres procedimientos didácticos. Es tradicional que los profesores impartan enseñanza a sus alumnos por medio de clases, seminarios,... Los estudiantes trabajan por su cuenta cuando estudian, realizan, proyectan trabajos,... Finalmente la interacción entre profesor y alumnos o entre alumnos adopta la forma de discusiones, preguntas y respuestas, análisis de los trabajos presentados,... Estos procedimientos, impartir, estudiar independientemente e interacción o puesta en común “son los métodos didácticos fundamentales, tanto para enseñar como para aprender” (Kemp, 1971). Toda situación de enseñanza-aprendizaje se relaciona con alguno de estos procedimientos. Y, de hecho, al planificar una enseñanza, hay que tenerlos muy en cuenta, analizando cuál o cuáles, en cada caso puede ser más ventajoso.

Sin ánimo de generalizar, está claro que las innovaciones de las ciencias del lenguaje no han constituido un quebradero de cabeza en nuestros procedimientos de enseñanza y el status general, nos atreveríamos a opinar que, por un lado, permanece aferrado a un fuerte inmovilismo metodológico, aunque, por otra parte, se acusa cierta inquietud que produce mala consciencia y no permite trabajar satisfactoriamente. Lo que parece cierto es que se ha ido acentuando el distanciamiento entre las propuestas de los teóricos de la lengua y las limitaciones de los enseñantes en su práctica diaria.

Ante esta situación frustrante para el alumno y el profesor, nos hacemos una serie de preguntas:

¿Quién es el responsable? ¿La materia, el alumno, el método, el profesor, el ambiente, el rechazo generalizado? Está claro que, desde nuestra óptica, siempre es culpa del alumno y, la mayoría de las veces, por no decir siempre, no nos replanteamos nada más.

Por esto creemos conveniente analizar más detenidamente el tipo de interacción, término muy manido y utilizado indebidamente que se establece en una clase de idioma extranjero. ¿Es realmente auténtica? El modelo de intercambio que se suele dar es bien conocido de todos los docentes. A una pregunta formulada por el profesor sobre un tema de relativo interés, un alumno, cuando le toca su turno, intenta dar una respuesta. Dicha respuesta es esperada y conocida por el profesor.

Éste se fija más en la corrección gramatical de la respuesta que en la idea expresada. Los demás alumnos del grupo atienden poco a lo que se está diciendo porque ni les concierne ni les interesa. El que toma la palabra está mas pendiente de la apreciación, bien/mal, del profesor que de lo que intenta decir. Esto tiene muy poco que ver con una situación natural en la cual la interrogación es formulada por alguien que desea verdaderamente información sobre algo. Hay otros tipos de interacción, aunque podrían ser equivalentes: gran grupo, grupo, parejas,...etc, por lo que no entramos a desarrollarlos.

De aquí el que nos preguntemos si realmente se aprende una lengua extranjera única y exclusivamente dentro del contexto escolar. Está claro que el aprendizaje de una segunda lengua supone unos conocimientos teóricos, que deberán ser impartidos en el propio aula, y unos planteamientos metodológicos, con sus aspectos prácticos. Éste sería el núcleo fundamental de nuestra investigación.

#### **4. PRINCIPIOS BASICOS EN LA DIDACTICA DE LA LENGUA**

No obstante, hemos querido partir de los principios generales que debería tener todo planteamiento de una didáctica de la lengua o por lo menos considerarlos:

*a) Principio de la ejercitación práctica:*

Partiendo de este principio, queremos indicar que su desarrollo debería ser fundamentalmente práctico, aunque de una manera ordenada en cuanto a la adquisición de vocablos, recursos expresivos, habilidades comunicativas. Se incidirá, también, a base de repeticiones y reforzamiento comprensivos dentro de una dinámica nocional-funcional

Por lo que la metodología será inductiva, de análisis, comparación y abstracción; y por inducciones sucesivas, generalizar, explicitar la ley o regla general.

*b) Principio de la adecuación al alumno:*

Aquí partimos del concepto de adaptación a la experiencia del alumno y a su nivel de conocimientos lingüísticos, realizando una programación y planificación adecuadas, aspectos no muy claros en determinados centros.

Sí debemos utilizar determinados patrones, aclarando que no existen patrones absolutos e intentando desarrollar todos los recursos lingüísticos necesarios en cada nivel de lengua y situación de producción.

*c) Principio de la creatividad-motivación:*

Aquí nos planteamos el aprendizaje de la lengua con un doble objetivo:

- 1) Aprendizaje de las formas de comunicación o modelos ya elaborados.
- 2) Potenciación de la capacidad de expresión personal y original en todos y cada uno de los alumnos, así como la capacidad de entender de manera original los mensajes de los demás, creando la seguridad de que el lenguaje

se desarrolla a partir de la necesidad de comunicarse y que esta necesidad se genera desde la propia experiencia, tanto social como lingüística.

d) *Principio de la prioridad de lo oral sobre lo escrito.*

Está claro que en el aprendizaje de cualquier idioma, es antes, como primer sistema de señalización, la expresión oral, dando paso después a la formalización de dicho sistema en lo escrito. Valoramos lo oral por encima de lo escrito, evitando la excesiva formalización vigente en cualquier centro de enseñanza de la gramática como sistema prioritario.

## **5. FUNDAMENTOS DEL PROYECTO: ¿PARA QUÉ SALIR DEL AULA?**

### **A. HACIA LA AUTONOMÍA**

“Uno de los objetivos pedagógicos integrados a un programa de aprendizaje debería ser *el conducir al que aprende de una posición inicial de dependencia hacia una posición final independiente*” (Trim, 1976).

Haciéndonos eco de la cita de Trim creemos que el estudio autónomo o independiente es el que está mereciendo mayor atención por parte de los interesados en rectificar o modificar los procedimientos didácticos. Hay muchos argumentos que defienden la teoría de que el aprendizaje es algo a realizar por el propio individuo, y que se logra mejor cuando el alumno trabaja por cuenta propia. Esto quiere decir que, teóricamente, debería diseñarse a cada alumno, según sus características y necesidades personales, un conjunto especial de experiencias y de aprendizaje para cada objetivo. Este procedimiento se denomina de diversas maneras: auto-instrucción, aprendizaje individual, enseñanza individualizada, estudio auto-didáctico y estudio independiente.

Más allá de las corrientes didácticas en boga que hablan del aprendizaje centrado sobre el alumno o del auto-aprendizaje, nuestro enfoque propone un sistema mixto, ya que se habla de auto-aprendizaje cuando es el alumno quien toma la responsabilidad de:

- determinar los objetivos
- definir contenidos y progresión
- seleccionar métodos y técnicas
- controlar el desarrollo del proceso de adquisición (ritmo, momento, lugar...)
- evaluar las adquisiciones.

Globalmente esto no es así, por lo que en el marco de nuestro proyecto, tanto a nivel de grupo como a nivel individual, los factores que creemos más importantes para el alumno son la auto-responsabilidad, la iniciativa para adoptar el ritmo que



estime conveniente y el aprendizaje efectivo, estableciendo para ello dos principios generales: *el de la participación y el de la programación*.

Cada uno de los integrantes del grupo interviene en el proceso de aprendizaje y asume la responsabilidad de las decisiones a tomar. Somos conscientes de que esa actitud no es un reflejo natural para el alumno que viene condicionado por una tradición educativa que va en dirección opuesta. En este sentido convendría matizar lo que decíamos al principio sobre el valor formativo del aprendizaje. “Formar” no significa “asumir” sino en un primer paso enseñar a aprender y facilitar el acceso a este nuevo rol del alumno para que se sienta a gusto en él. Este objetivo implica una nueva actitud por parte del profesor que deberá compartir parte de su “sabiduría” de profesional de la enseñanza con el alumno para desarrollar en él la reflexión sobre la comunicación y el análisis de los conocimientos necesarios para una correcta actuación.

Por una parte el enfoque final que queremos dar a la clase de lengua es un compendio entre la reflexión gramatical sobre el sistema y el aprendizaje mediante el uso. Se trata de estimular el desarrollo de la competencia lingüística y del conjunto de las destrezas multiplicando para el alumno las oportunidades para practicar y perfeccionarse. Pero por otra parte se proporcionará al aprendiz todo el material (libros, diccionarios, cintas audio y video, material auténtico...), al mismo tiempo que las estrategias, la competencia didáctica, necesarias para utilizarlo con el mayor rendimiento posible en función de los objetivos que se hayan marcado de común acuerdo. El aprendiz se convierte en su propio profesor cuando decida que es capaz de hacerlo. Creemos, al igual que John Holt, que el auténtico aprendizaje se produce sólo cuando el que aprende desempeña un doble papel, cuando es al mismo tiempo alumno-profesor, actuante y crítico, oyente-hablante.

La pérdida del monopolio por parte del profesor no significa, por tanto, que sea la figura que tienda a desaparecer del acto didáctico. Muy al contrario su papel no es el de un mero animador sino que se ve reforzado por ser más complejo y polivalente. “La verdadera educación comienza por la del educador. Éste debe comprenderse a sí mismo y liberarse de formas de pensar estereotipadas, pues su enseñanza refleja lo que él es. Cuando la enseñanza que él ha recibido no se apoya en la verdad, ¿qué puede enseñar aparte de ese saber mecánico que posee?” (Krishnamurti).

En un principio, el docente tendrá una visión más global del cómo se va a trabajar, así como los instrumentos y los medios que se pueden utilizar. Es el “experto” a quien se va a recurrir. Tiene que planificar su actuación según unos principios fundamentales:

— **poner en funcionamiento un proyecto que suscite interés en el alumno.** A las motivaciones intrínsecas (meta a corto plazo: aprobar un examen..) hay que añadir las motivaciones extrínsecas con metas a largo plazo, estimulando el deseo

de conocer otra cultura y de integrarse en la misma, sin olvidar la posibilidad de mejorar su status individual. También será papel del profesor el determinar las motivaciones de los alumnos y su actitud hacia la lengua objeto de estudio. De la actitud positiva del propio profesor, del clima de empatía que se vaya creando, depende el éxito del proyecto. Las tareas programadas siempre deberán estar al alcance de los alumnos para no desmotivarlos. “Los estudiantes aprenden la materia particular por la que están interesados; quienes no tienen interés en cierta materia jamás la aprenden” (Brunner, 1967)

— **respetar la fase de comprensión.** Tendemos a olvidar que es un aspecto fundamental de la comunicación que precede a la expresión. Queremos forzar la producción. El alumno debe aprender a escuchar a sus compañeros y a los locutores nativos para sacar información y analizarla. También se sensibilizará a lo que es el discurso oral y sus articulaciones: toma de palabra, interrupciones, frases inacabadas, redundancias, auto-correcciones, aclaraciones..., así como lo no verbal, (gestos, movimientos, miradas, expresiones faciales). Cada comunidad lingüística posee una serie de signos convencionales típicos del registro oral. Hay que adiestrar al alumno para que sea capaz de reconocer ese lenguaje implícito o paralenguaje y utilizarlo adecuadamente en una situación auténtica, llamada subdestreza.

— **crear una interacción adecuada.** Hay que facilitar al que aprende el contacto directo y auténtico con locutores nativos de la lengua objeto de estudio. Se ha subrayado el peligro que podía representar la referencia a un “locutor nativo” único —hay quien dice que es una abstracción—. Pongamos el ejemplo de una clase de idioma donde el profesor es nativo. ¿Es su lengua el único modelo o, al contrario, si no respeta la norma lingüística, significa por ello que “se expresa mal”? Es obvio que hay que multiplicar los modelos. No hay una forma estandarizada de comunicarse sino que hay que tener en cuenta las variables socio-culturales, geográficas, afectivas... De ahí que el concepto de norma se amplíe y se hable de normas. Existen producciones lingüísticas que serían “incorrectas” si nos referimos a lo admitido como el uso más o menos ideal, a lo que la gramática da como bueno, pero que son perfectamente aceptables y aceptadas en una situación de comunicación. Pensamos que habría que relativizar el concepto de “error”.

## **B. INMERSIÓN LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DEL CONTEXTO**

El proceso educativo juega un papel en las relaciones del individuo con la sociedad que le rodea.

Siempre se ha dicho que los enseñantes de segundas lenguas se interesan tanto por la enseñanza de la lengua como por la de la cultura, pero todavía no hay un buen procedimiento que defina cómo están relacionados estos dos y cómo se les puede presentar mejor en la clase. Si se considera el idioma como un solo aspecto

de la “habilidad comunicativa” del hombre, no podemos seguir enseñando un aspecto sin el otro. También es cierto que el idioma vehicula cultura. Los elementos lingüísticos aprendidos en un vacío no sirven necesariamente para la comunicación. El adulto, al igual que el niño, es juzgado por la perfección gramatical de sus articulaciones y la aplicación de su uso. Hay que otorgar más importancia a la situación socio-cultural que rodea el acto lingüístico.

Podemos considerar, a modo de ejemplo, la forma en que un niño construye su realidad social. Mediante el lenguaje como sistema —su organización en niveles de codificación y en componentes funcionales— el niño construye un modelo de intercambio de significados y aprende a constituir las relaciones interpersonales, los fenómenos experienciales, las formas de naturaleza lógica y los modos de intervención simbólica en patrones coherentes de contexto social. Lo hace desde muy pequeño; a decir verdad, eso es lo que le permite aprender la lengua convenientemente: ambos procesos se desarrollan al mismo tiempo. (Halliday, 1986).

Como ya hemos dicho antes, cada lengua posee sus propios modos de significación característicos, usos que pone de relieve, que asocia entre sí y que tiene para expresar; creemos que nuestros alumnos entenderán mucho mejor estas diferencias, tanto lingüísticas como culturales, si están dentro de “textos de situación” (Halliday) o “contextos de situación” (Malinowski) lo más reales posibles.

Podríamos decir que el problema del fracaso educativo-comunicativo no es un problema lingüístico, sino que en el fondo es un problema semiótico vinculado a las distintas maneras en que hemos construido nuestra realidad social y a los estilos de significación que hemos aprendido a asociar con los diversos aspectos de ésta.

El lenguaje, según Halliday (1986) es sólo uno de los modos en que la gente representa los significados inherentes al sistema social. En cierto sentido, éstos también están representados o expresados por el modo de andar de la gente, la ropa que usa, sus hábitos alimentarios y las demás pautas de comportamiento; en otro sentido, están representados por el modo en que la gente clasifica las cosas, por las normas que establece, y por otras maneras de pensar. El lenguaje “representa” en uno y otro sentido.

Para terminar, y siguiendo con Halliday, diremos que el lenguaje media entre nosotros mismos y los dos componentes de nuestro entorno: el entorno natural y el entorno social, y lo hace de tal manera que cada cual se convierte en metáfora del otro.

El aprendizaje, por lo tanto, se realizará a través de la experiencia personal, no solamente por situaciones pseudo-auténticas o simulaciones.

Para ello proponemos los siguientes objetivos:

— Conocer a los usuarios nativos de distintas edades, niveles, profesiones, intereses...

- Acercarse al contexto social : formas de vida y costumbres de otros pueblos, formas de culturas distintas bajo diferentes aspectos (afectivos, sociales, políticos, económicos, geográficos) en contraposición a los suyos propios.
- Comprender la lengua extranjera como expresión de un pensamiento y como manifestación de una cultura.

En definitiva, lo que queremos es que nuestros alumnos tengan en cuenta a los usuarios vinculados a su entorno y contexto social, convirtiendo en un acto más real su propia práctica lingüística, estudiando tanto el proceso como la producción.

## 6. ACTIVIDAD DIDÁCTICA GLOBALIZADA

El aprovechamiento didáctico de la experiencia nos va a servir con vistas al alumno y a nosotros mismos para completar todas las actividades del aula, necesarias pero carentes de los beneficios que proporciona la realidad.

### **PARTICIPANTES:**

PROFESOR

ALUMNOS de nivel 2 ( con 280 horas de clase mínimo )

HABLANTES NATIVOS ( distinto sexo, edad, status...)

### **DURACIÓN:**

Un año escolar.

### **FASES DE REALIZACIÓN:**

#### **1. Preparación**

*Lugar* : Aula / Centro

*Temporalización* : horario lectivo

*Presentación y explicación del proyecto*: “programar encuentros con locutores nativos”

PROFESOR —> ALUMNOS

<
   
 Objetivos
   
 Metodología

#### **NEGOCIACIÓN:**

<
   
 Contenidos lingüísticos y comunicativos.
   
 Aspectos socio-culturales.

PROFESOR <—> ALUMNOS

ALUMNOS <—> ALUMNOS

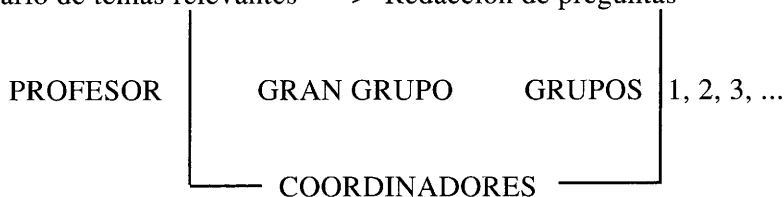
Distribución de tareas por grupos, según interés manifestado.

## BÚSQUEDA Y RECOPIACIÓN DE DATOS:

Localización de las comunidades extranjeras en la Costa Blanca.	Localización de asociaciones.	Escuelas.	Mass-Media.	Organismos oficiales: nacionales, internacionales (consulados, ayuntamientos...).
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
COORDINACIÓN PROFESOR + ALUMNOS				

### ELABORACIÓN DE CUESTIONARIOS:


Inventario de temas relevantes → Redacción de preguntas



## FASES PRELIMINARES A LOS CONTACTOS EXTERIORES:

- Correspondencia
- Llamadas telefónicas
- Preparación de guiones

**MATERIAL DE APOYO:**

Elección del material necesario: 

Distribución según habilidades y preferencias de los participantes para soporte técnico.

## 2. Actuación

*Lugar:* fuera del aula

*Temporalización:* tiempo libre

ACTIVIDADES		DESTREZAS INTEGRADAS	
ENCUENTROS:	PROGRAMADOS	COMPRENSIÓN:	ORAL
	NO PROGRAMADOS		ESCRITA
VISITAS, CONVIVENCIAS, CHARLAS...			
ENTREVISTAS CONCERTADAS		EXPRESIÓN:	ORAL
ACTIVIDADES CULTURALES CONJUNTAS (Teatro, Conferencias, Mesas redondas, excursiones)			ESCRITA

### 3. Evaluación

*Lugar:* aula

*Temporalización:* horas de clase

Esta evaluación se llevará a cabo a partir del material elaborado:

- cintas audio y video
- transcripciones
- resúmenes...

1. EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN GLOBAL:		ACTUACIÓN DE LOS GRUPOS: COORDINACIÓN EFECTIVA...
		AUTO-CRÍTICA DEL PROYECTO EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS: ¿SE HAN CUMPLIDO? FALLOS, MEJORAS, POSIBLE AMPLIACIÓN
2. EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN INDIVIDUAL:	APRENDIZAJE COGNITIVO:	COMPRENSIÓN * 1
		EXPRESIÓN * 2
		SEMIÓTICA SOCIAL * 3

\* 1 Se medirá a través de la adecuación de las respuestas a la situación comunicativa y al seguimiento de la conversación.

\* 2 Se tendrán en cuenta: el aspecto lingüístico (Pronunciación, entonación, calidad de la morfo-sintaxis, léxico y semántico), el aspecto pragmático (fluidez, capacidad nexual y registros), el aspecto expresivo (entonación, gestos y posturas del cuerpo, gestualidad cultural) así como las estrategias personales.

\* 3 El alumno habrá desarrollado la habilidad para entender el mensaje del "otro", a través de lo que dice, pero también para interpretar lo que no dice, lo implícito del discurso, por la voz, los gestos, lo que se sugiere por una pausa, una interrupción, etc...

## 7. CONCLUSIONES

### Aspectos positivos:

#### *a) Aprendizaje.*

- El alumno pasa progresivamente de un grado negativo de autonomía a un grado positivo, al mismo tiempo que va adquiriendo confianza en sí mismo.
- La actitud positiva que va adquiriendo frente al tema facilita la retención en la memoria a largo plazo.
- La mera curiosidad y deseo de conocer otra cultura llega a convertirse en un interés más profundo, gracias al cual se sigue manteniendo la motivación.

#### *b) Relaciones.*

El clima de convivencia que se va creando, al hilo de las experiencias comunes, mejora notablemente la calidad de las relaciones profesor/alumnos; alumno/alumno, nacionales/extranjeros.

#### *c) Integración.*

Los extranjeros, al mismo tiempo que sirven como modelos lingüísticos, practican nuestra lengua. A través de esta implicación en el proyecto, entablan amistad, van conociendo más profundamente la región y sus gentes, lo que les facilita su adaptación a la vida española.

### Dificultades:

Si, con toda objetividad, no hemos encontrado aspectos negativos, también es verdad que se pueden plantear problemas que entorpezcan el correcto desarrollo de esta experiencia pedagógica.

Las dificultades pueden ser de orden material, citemos el tiempo, la falta de disponibilidades de los alumnos fuera de las horas de clase, el rechazo por no querer sacrificar su tiempo libre a este tipo de actividades, etc. Lo ideal sería poder enmarcar el proyecto exclusivamente dentro del tiempo escolar.

Hemos señalado que se trata de un proyecto a largo plazo que obliga a todos los participantes a cierta disciplina para mantener la continuidad y exige perseverancia. Pensamos, sin embargo, que estos aspectos se pueden solucionar si el profesor antes de iniciar el proceso ha sabido crear la motivación adecuada.

Lo que nos parece más difícil de conseguir es que el aprendiz llegue a una concienciación justa de sus adquisiciones. ¿Será capaz de evaluar correctamente su progreso? De esta percepción dependerá también el juicio posterior, positivo o negativo, que emitirá sobre el proyecto en el cual ha participado.

Entendemos que, después del contacto realizado, los individuos habrán visto transformarse, posiblemente, las ideas y creencias que poseían los unos acerca de los otros, llegando, en algunos casos, hasta modificar su propio comportamiento. Aprendizaje de un segundo idioma, aprendizaje formativo, enriquecimiento cultural, valores universales... Científico o intuitivo, creemos que merecía la pena.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- ASTI, A. (1972). *Metodología de la investigación*. Cincel.
- BAILLY, D. et alia. (1989). *Autonomie et enseignement. Apprentissage des langues étrangères*. Didier-Hatier.
- BATTANER, M.P. y OTROS. (1985). *Introducción a la enseñanza de la lengua y literatura españolas*. Alhambra.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier.
- BOGAARDS, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- BUNGE, M. (1983) *La investigación científica*. Ariel.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. (1979). *The communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.
- BRUNER, J. et alia. (1967). *Studies in cognitive Growth*. New York.
- CASTRO, A. (1992) *La enseñanza del español en España*. Madrid. V. Suárez.
- CASTRO, A. (1924). *Lengua, enseñanza y literatura. (Esbozos)*. Madrid. V. Suárez.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J. (1991). *Mejorar la expresión oral*. Narcea.
- ESCUADERO, J.M. (1980). *Cómo formular objetivos operativos*. Kapelusz.
- CAGNÉ, R. y BRIGGS, L. (1976). *La planificación de la enseñanza*. Trillas.
- GAONACH, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Hachette.
- GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- HALLIDAY. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. F.C.E.
- HARMER, J. (1988). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- KEMP, J. (1974). *Planteamiento didáctico*. Diana.
- KRASHEN, S.D. & TERREL, T.D. (1988). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.
- LANDSHEERE, G. (1982). *La investigación experimental en educación*. UNESCO.
- LUCENO, J.L. (1988). *Didáctica de la lengua española*. Marfil.
- MARCOS MARÍN, F. (1983). *Metodología del español como segunda lengua*. Alhambra.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- PRABHN, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- RIVERS, W.M. et alia. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press.
- SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.
- VARIOS. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas*. Santillana.
- WHALEY y MALLOT. (1978). *Psicología del comportamiento*. Fontanella.